

'Skills and habits of every day teachers are central to the future of learning societies' (Michael Fullan, 1993).

'What teachers know and do is the most important influence on what students learn' (What Matters Most: Teaching For America's Future, 1996).



Betty Tummers

Door Betty Tummers

Hoe COMPETENTER de leerkracht Hoe COMPETENTER de leerling

Handelingsgerichte procesdiagnostiek: HGPD

Steeds meer wetenschappelijk onderzoek laat zien, dat voor het verbeteren van leerlingresultaten het vergroten c.q. versterken van de kennis en onderwijsvaardigheden van de leerkrachten essentieel is.

Kees Vernooy (maart 2004) refereert in zijn artikel aan omvangrijk onderzoek van Sparks & Hirsch (2000) en Weaver (2003). Hieruit blijkt dat leerkrachtkwaliteit de meest belangrijke factor voor leerlingresultaten is; een factor met een veel grotere impact dan bijvoorbeeld klassengrootte, economisch milieu of andere dikwijls genoemde indicatoren voor onderwijskwaliteit.

Leerlingen brengen namelijk de meeste tijd op school door bij leerkrachten, ze interacteren met leerkrachten en voeren onder begeleiding van de leerkrachten werk uit. Wat de leerkracht weet en kan, beïnvloedt onmiddellijk de kwaliteit van het leren door de leerling. Dat geldt voor de gemiddelde leerling, zo die al bestaat, maar zeker voor de zwakke leerling. Zo heeft Luc Stevens in zijn afscheidsrede (2002) nog eens

benadrukt, dat in de relatie tussen leraar en leerling met name de verwachtingen van de leraar bepalend zijn. Leraren laten die voortdurend blijken en dat heeft effect: leerlingen kennen hun plaats en gaan zich conform die verwachtingen gedragen. Dus lage verwachtingen leiden tot lage resultaten. De neiging het kind een label te geven bevestigt de opvatting dat de leerling een probleem heeft. Wat dat betekent voor het handelen van de leerkracht is evenwel onduidelijk.

Wat vragen de prikkelende stellingen waarmee dit artikel is geopend van de leerkracht als het gaat om het ondersteunen van kinderen die zich niet conform de algemene verwachting ontwikkelen? De professional kan immers niet terugvallen op de geëigende routines en dat gemis leidt tot zorgdenken. Wat is er nodig om zowel de leerkracht als de leerling verder te helpen? Er wordt een drietal benaderingswijzen geschetst, die in het onderwijs toegepast zijn. De handelingsgerichte diagnostiek en de consultatieve leerlingbegeleiding zijn te waarden als reacties op de verklarende diagnostiek, die onvoldoende tot de gewenste resultaten leidde. Er bleef te veel handelingsverlegenheid. Dit artikel wordt afgerond met een toelichting op de handelingsgerichte procesdiagnostiek, een benaderingswijze die een integratie is van de handelingsgerichte diagnostiek en de consultatieve leerlingbegeleiding.

De verklarende diagnostiek

Met de inrichting van de samenwerkingsverbanden in het begin van de jaren negentig is er fors geïnvesteerd in de ontwikkeling van zorgstructuren op schools en bovenschools niveau voor die leerlingen, die extra zorg behoeven. Het APS-artikel *Samenhang in Zorgbeleid* schetst een beeld van de wijze waarop binnen de

samenwerkingsverbanden omgegaan is met de opdracht binnen de reguliere basisscholen de opvangcapaciteit te vergroten. Vanuit het verleden is daarbij nogal eens sprake van een vrij curatieve traditie, d.w.z. dat men erop gericht is het probleem van de leerling gedetailleerd in kaart te brengen, veelal in vergelijking tot de norm van de gemiddelde leerling.

Vaak wordt d.m.v. onderzoek gepoogd de problematiek en de achtergronden ervan gedetailleerd in kaart te brengen vanuit theorieën die een verklaring geven voor het probleem of de combinatie van problemen. Dit denken waarbij het accent sterk ligt op diagnostiek kan worden aangeduid met een medisch-biologische oriëntatie op zorg. De aanpak ervan is uitgewerkt in handelingsplannen, die door de leerkracht uitgevoerd worden al dan niet in samenwerking met bijvoorbeeld remedial teachers die los van de leraar met het kind aan de slag gaan om extra oefening en aandacht te bieden.

De handelingsgerichte diagnostiek

De auteurs stellen vervolgens dat er op steeds meer plaatsen afstand genomen wordt van deze benadering. De opvattingen veranderen breed in de richting van de zogenaamde handelingsgerichte diagnostiek, d.w.z. dat een directe koppeling gemaakt wordt tussen de problematiek van de leerling en het handelen van de leraar en andere mogelijke hulpverleners. Daarbij verschuift de functie van de diagnostiek van selectie en het opsporen van oorzaken naar het breder analyseren van zowel de leerlingproblematiek als de context waarin leren plaatsvindt. Zo wordt de invloed van de omgeving, op school en thuis meegenomen.

Dan komen er andere vragen centraal te staan zoals: sluit het onderwijsaanbod voldoende aan bij de instruc-

tie- en ondersteuningsbehoefte van het kind? Er komt veel meer aandacht voor het handelen van de leraar of voor opvoedingsondersteuning thuis. Er wordt nagegaan in hoeverre eigenschappen veranderbaar zijn of moeten worden geaccepteerd als een gegeven. Er worden verbanden gelegd met andere instellingen, bijvoorbeeld met de jeugdzorg als opvoedingsondersteuning thuis nodig is of medisch ingrijpen gewenst is bij een lichamelijk probleem.

Dit type diagnostiek is te beschrijven als een meer holistische benadering waarin zowel het kind als de leeromgeving van het kind aangrijpingspunt is voor verandering of actie. Groot pleitbezorger van deze benadering is Noelle Pameijer, (*Handelingsgerichte Diagnostiek*, 1997)

Samenvattend: het praktijkmodel "Handelingsgerichte diagnostiek" beschrijft een besluitvormingsproces waarbij de deskundigen (psycholoog en orthopedagoog) systematisch te werk gaan. Ze onderkennen en analyseren onderwijsleerproblemen en zoeken naar mogelijke verklaringen met tot doel het geven van een advies dat is gericht op de oplossing van de problemen. Het begin is de hulpvraag van de cliënt; het eindproduct is een verantwoord en bruikbaar advies. De psycholoog en orthopedagoog werken doelgericht samen met de school, ouders en kind en zijn van meet af aan gericht op adviseren.

De consultatieve leerlingbegeleiding: CLB

Ongeveer in dezelfde periode introduceerde Wim Meijer de Consultatieve leerlingbegeleiding: een afsprakenmodel voor onderwijsbegeleiding. Kenmerkend voor CLB is dat de traditionele taakverdeling tussen leerkracht en begeleider wordt doorbroken. De begeleider is niet uitsluitend verantwoordelijk voor het uitvoeren



>> van diagnostisch onderzoek en het opstellen van adviezen, maar doorloopt samen met de leerkracht een meer omvattende probleemoplossingscyclus. Dat betekent in de praktijk dat de begeleider de leerkracht behulpzaam is bij het verhelderen van de problemen, samen met de leerkracht deze problemen analyseert en zoekt naar interventies. Hier stopt het echter niet. De begeleider is eveneens behulpzaam bij het vinden van oplossingen voor problemen die zich voordoen bij de uitvoering van de interventies. Men probeert veel meer 'samen op weg te gaan'.

Een belangrijk verschil met traditionele leerlingbegeleiding is bovendien dat er geen sprake is van een standaardtaakverdeling tussen leerkracht en begeleider. Per geval en per stap spreken begeleider en leerkracht af wie wat gaat doen. In tegenstelling tot de traditionele werkwijze bestaat de taak van de begeleider dus niet in het uitvoeren van één fase in dit proces (het diagnostisch onderzoek uitvoeren), maar in het bewaken van de consistentie van het gehele verloop (bv. hoe begeleid ik de leerkracht zo, dat hijzelf ook meer kan doen aan het probleem van het kind?)

Vergroten van de competentie van de leerkracht

De invulling van de verschillende fasen wordt in hoge mate bepaald door de professionele mogelijkheden van de leerkracht. Dat geldt voor alle fasen. Daarmee verschuift het doel van de eerste fase van intake (het voorbereiden van een onderzoek door de diagnosticus) naar een probleemidentificatie (het begeleiden van een leerkracht in het helder verwoorden van problemen en het stellen van prioriteiten), en verschuift het doel van 'het geven van adviezen' tot 'het begeleiden van de leerkracht bij het vinden van interventies'. De methodiek van consultatieve leerlingbegeleiding moet uiteindelijk leiden tot het vergroten van de compe-

tentie van de leerkracht. Hierin schuilt misschien de grootste verandering. Het accent wordt van de leerling meer op de leerkracht gelegd. In traditionele begeleiding was de kernvraag vooral 'Wat is het probleem van dit kind?'. In CLB is de kernvraag eerder: welk probleem ervaart de leerkracht met dit kind en welke hulp heeft hij hierbij nodig?

Spreken over het probleem van de leerkracht

Samenvattend: de consultatieve leerlingbegeleiding is een begeleidingsmethodiek. Deze methodiek veronderstelt ten minste de bereidheid na te gaan welke maatregelen er binnen de eigen schoolorganisatie genomen kunnen worden om problemen te verminderen. Psychologen of orthopedagogen voeren volgens een vast model gesprekken met leerkrachten. De gesprekken zijn gericht op het samen zoeken naar oplossingen voor gezamenlijk gedefinieerde problemen. Er wordt niet gesproken over de problemen van de leerlingen maar over het werkprobleem van de leerkracht.

De handelingsgerichte procesdiagnostiek

De handelingsgerichte procesdiagnostiek integreert de bovenbeschreven werkwijzen: handelingsgerichte diagnostiek én consultatieve leerlingbegeleiding. Het woord proces is aan handelingsgerichte diagnostiek toegevoegd. Het cyclische leerproces bij alle betrokkenen wordt centraal gesteld. Het HGPD-model geeft een belangrijke plaats aan 'empowerment van de werkvloer', zo stelt Rob Forster in zijn bijdrage: HGPD, de positieve samenwerkingspiraal. Vooral de leraar die morgen met de leerling in de praktijk van alledag verder gaat, moet er direct steun aan ervaren, zich serieus genomen voelen, zich competentier gaan voelen. Goedbedoelende 'deskundigen' die

na uitgebreid onderzoek binnen verantwoorde diagnostische procedures een reeks van - mogelijk goede-adviezen geven, ook als deze een handelingsgericht karakter hebben, lopen vaak aan tegen leraren die dergelijke adviezen vervolgens in de praktijk niet kunnen of willen waarmaken. Die praktijkmensen hebben het diagnostische proces onvoldoende vanuit hun eigen optiek en inbreng kunnen meemaken. HGPD legt de nadruk op een gezamenlijk ontdekkende en inzichtgevende, cyclische manier van werken.

'Diagnosticci' en 'werkvloer' dichter bij elkaar

Het diagnostische proces wordt met HGPD -ook voor de diagnosticus- niet alleen steeds verder verfijnd en bijgestuurd door praktijkervaringen, maar ook maken praktijkmensen zich zowel de problematiek als de oplossingen meer 'eigen'. Dat mobiliseert leerkrachten en ouders, brengt diagnosticci en 'werkvloer' dichter bij elkaar én leidt tot meer professionalisering van de leerkracht.

De integratie van de twee modellen heeft tot doel de zwakke plekken van beide modellen te overwinnen. Het geïntegreerde model richt zich op de praktische samenwerking in de triade leerkracht - ouders - kind. De verklarende diagnostiek neemt een bescheiden plaats in. De verklarende diagnostiek wordt ingezet bij stagnaties in het begeleidingsproces of daar waar het antwoord toegevoegde waarde heeft voor de interventies van de leerkracht.

De verandering van het actuele problematische gedrag staat voorop. De constellatie van persoonsfactoren (van kind, leraar en ouders) én situationele factoren waarbinnen het probleemgedrag zich voordoet, staat centraal. Beiden, leraar en kind, zijn partij in het actuele probleem.

De integratie van beide benaderingswijzen is in een schema in compacte vorm weer te geven:



De HGPD-aanpak

De uitgangspunten van de handelingsgerichte procesdiagnostiek zijn: vertrouwen in ieders eigen ontwikkelingskracht. Zorgen zijn om te zetten in pedagogisch optimisme over zowel leerling, leraar als ouders. Gezocht wordt naar kansen en mogelijkheden. Om die ontwikkelingskracht goed aan te spreken worden goede relaties, gevoelens van autonomie en competentie centraal gesteld in het handelen. Zowel leraren als leerlingen leren in een veilige sfeer van hun mogelijkheden en onmogelijkheden om tot een realistisch (zelf)beeld te komen. Zo nemen afhankelijkheid en verkramping af en kunnen zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing toenemen bij zowel de leerling als de leerkracht.

De primaire opdracht is 'onderwijs', vooral gericht op 'leren leren'. Kennis als instrument dus en niet als doel. Leraren en ouders zijn daarbij voor de leerling 'mediatoren'.

De leerkracht centraal

Bij afstemmingsproblemen met individuele leerlingen draait het dus niet alleen om het verklaren van die problemen maar vooral om het gericht zoeken naar kansen, mogelijkheden en compenserende factoren. De belangrijkste opdracht daarbij is werken aan onderwijsdoelen of liever 'leerlingen leren leren'. Gezocht wordt daarom eerst naar kansen in

al, veranderd kunnen worden om dat probleem op te lossen of te verminderen.

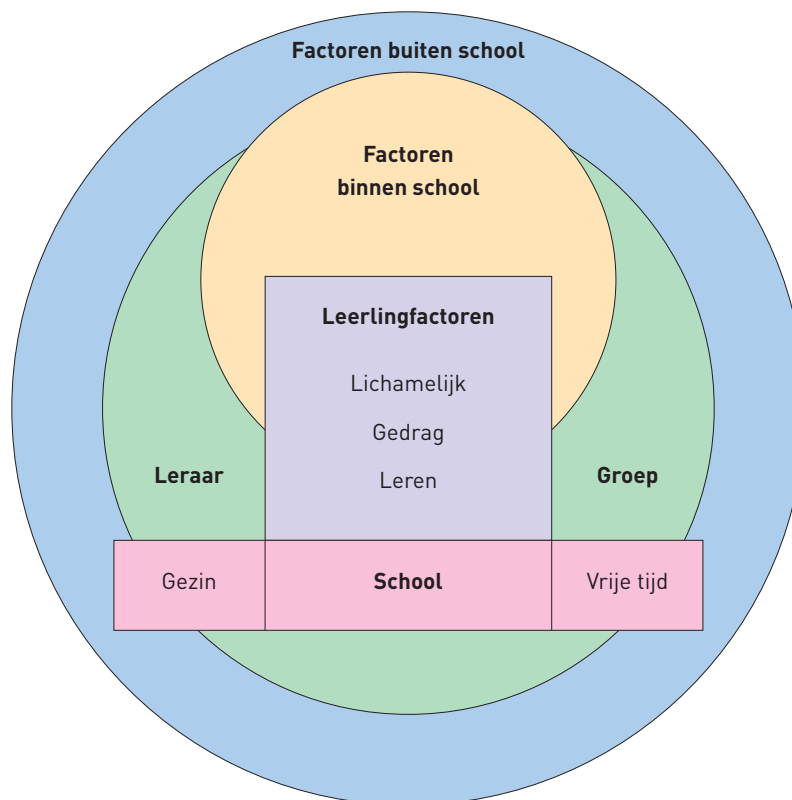
De gesprekken met de leerkracht in de HGPD-cyclus kennen een gestructureerde opbouw.

De leerkracht krijgt in het consultatiegesprek door de gehanteerde werkwijze overzicht en inzicht in de aangedragen probleemsituatie. De begeleider helpt de leerkracht met het zoeken naar zijn rol in de door hem ervaren probleemsituatie en in het zoeken naar nieuwe kansen om ermee om te gaan. Als ordeningskader wordt een bio-psycho-sociaal-model gehanteerd. In deze benadering wordt systematisch gekeken naar:

- leerlingkenmerken
- omgevingskenmerken binnen de school
- omgevingskenmerken buiten de school



de directe praktijk van de onderwijsleersituatie. In de directe onderwijsleersituatie staat de leerkracht aan het roer 'als eerste stuurman'. De leerkracht heeft een centrale rol in de HGPD-aanpak. De leerkracht werkt vanuit een schoolwerkplan en groepsplan. Hij/zij ervaart daarbij een afstemmingsprobleem met een leerling. Vanuit die ervaring zoekt hij/zij eerst samen met collega's of anderen naar factoren die direct, dus morgen



Hoofdgebieden concentrisch geordend

➤ Bij deze kenmerken wordt ingezoomd op 'minnen' (belemmeringen) maar vooral ook op 'plussen' (mogelijkheden) en de kansen om tot oplossingen te komen.

Het model daagt de leerkracht, de interne begeleider en de ouders uit om samen te zoeken naar kansen en handelingsmogelijkheden in zowel de onderwijsleersituatie, de rol van de leerkracht, de groep, de schoolsituatie, de thuissituatie en de vrije tijd. Deze werkwijze biedt direct uitzicht op verbetering. Het ordeningskader stelt de betrokkenen in staat om in één oogopslag samenhang te zien. Het gesprek resulteert altijd in concrete afspraken voor de komende periode. Het 'reflectief' leren van de leerkracht en het zoeken naar een goede afstemming en interactie met de leerling zijn hoofddoelen bij deze werkwijze.

Het proces staat centraal

stap 1: situatiebeschrijving, verwachting en vragen

stap 2: evaluatie van lopende afspraken

stap 3: ordenen van relevante gegevens en ontwikkelingen in deelgebieden

stap 4: voorlopige integrale (probleem) verklaring

stap 5: handelingsplan

De werkwijze is een gezamenlijke, ontdekkende en inzichtgevende, cyclische manier van werken, waarbij telkens een weging van de feiten en

resultaten wordt gemaakt. Er wordt gezocht naar mogelijkheden om het didactisch en pedagogisch handelen van de leerkracht aan te passen. Zo ontstaan er alternatieven voor het concrete handelen voor de volgende dag. De voorlopige probleemverklaring wordt geleidelijk een definitieve probleemverklaring. In deze cyclische werkwijze wordt steeds opnieuw afgewogen of verder 'onderzoek' noodzakelijk is. Tevens wordt aangegeven op welke hypothesen dit onderzoek zich dient te richten. Het cyclische leerproces wordt bij alle betrokkenen centraal gesteld.

Een psycholoog of orthopedagoog kan goed aansluiten bij deze aanpak en deze eventueel versterken met gerichte psychodiagnostische activiteiten. De Edux onderwijsadviseurs leerlingenzorg zijn geschoold in de Handelingsgerichte Proces Diagnostiek. Ook andere hulpverleners uit de zorgketen kunnen goed aansluiten bij een HGPD-traject.

Tot slot

In dit artikel is gepoogd op basis van wetenschappelijke inzichten de kracht van de verschillende modellen, die in het onderwijs gehanteerd worden om recht te doen aan de integrale leerlingenzorg, te verkennen. Bekend is dat veel samenwerkingsverbanden hebben aangegeven in het zorgplan te streven naar de oriëntaties alarmering en afstemming, waarover in een eerdere uitgave van

Redax Magazine uitgebreid is geschreven door Jacques van den Born. Met de handelingsgerichte procesdiagnostiek probeert Edux daaraan een impuls te geven door zich, zowel op het niveau van de interne begeleiding als in direct contact met de leerkracht te richten op de verbetering en vergroting van de competenties van leerkrachten in het vinden en hanteren van de speciale onderwijsbehoeften van kinderen. Steeds duidelijker is geworden dat het daarbij niet gaat om inzichten van anderen, maar juist om het verwerven van eigen inzichten om tot verandering te komen. Dat daarbij ondersteuning gewenst en noodzakelijk is, is evident. De leerkracht staat voor een maatschappelijke opdracht, die niet licht opgevat mag en kan worden. Hij of zij is in grote mate bepalend voor de leerontwikkeling en het leerrendement van kinderen.

Met een veelzeggend spreekwoord wordt dit artikel besloten: "Indien een Chinees honger heeft, geef hem dan geen vis, maar leer hem vissen." ■

Drs. Betty Tummers-De Wit is Manager Leerlingenzorg bij Edux Onderwijsadviseurs

Geraadpleegde literatuur

Brande, H. van den en W. Meijer, *Consultatieve leerlingbegeleiding: een nieuwe benadering*, 1997

Pameijer, N. *Handelingsgerichte diagnostiek*, 1997

Born, Jacques van den *Zorg in de klas : leerlingenzorg met oog en hart voor verschillen*
In: Redax Magazine. – jrg. 1 nr 4, sept. 2006

Forster, Rob *HGPD, de positieve samenwerkingspiraal*

Vernooy, Kees *Kwapo Netwerkk*, maart 2004 (internet)

APS *Samenhang in zorgbeleid*

Leerling	Minnen Belemmeringen	Plussen Mogelijkheden	Kansen
Lichamelijk			
Gedrag			
Leren			
Binnen school	Minnen Belemmeringen	Plussen Mogelijkheden	Kansen
Leraar			
Groep			
School			
Buiten school	Minnen Belemmeringen	Plussen Mogelijkheden	Kansen
Gezin			
Vrije tijd			
Zorg			